

Kordes, Hagen

Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium fremdsprachlicher Bildung

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 153-167. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 18)



Quellenangabe/ Reference:

Kordes, Hagen: Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium fremdsprachlicher Bildung - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 153-167 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-228796 - DOI: 10.25656/01:22879

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-228796>

<https://doi.org/10.25656/01:22879>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 22. – 24. März 1982 in der Universität Regensburg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner, Helmut Heid, Hans Thiersch

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1983

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft :

Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft : vom 22. – 24. März 1982
in d. Univ. Regensburg / Im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Dietrich Benner ... – Weinheim ; Basel :
Beltz, 1983.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 18)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft ; 8)

ISBN 3-407-41118-9

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;
Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft : Beiträge vom
... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; HST

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1983 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41118 9

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
 I. Öffentliche Ansprachen	
HERMANN GRANZOW	15
HANS MAIER	22
HANS THIERSCH	26
 II. Öffentliche Vorträge	
HANS AEBLI Die Wiedergeburt des Bildungsziels Wissen und die Frage nach dem Verhältnis von Weltbild und Schema	33
DIETRICH BENNER Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion	45
WALTER HORNSTEIN Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute	59
PETER M. ROEDER Bildungsreform und Bildungsforschung	81
 III. Symposien: Vorträge/Berichte	
HANS NICKLAS Erziehung zur Friedensfähigkeit in einer friedlosen Welt?	99
<i>Schulpluralismus unter Staatsaufsicht statt Schuldirektismus in Staatshoheit</i>	105
WOLFGANG KLAFKI Vorbemerkungen zum Bericht über das Symposium	105
HANS-CHRISTOPH BERG Freie Schulen als Regelschulen	108
ALOIS ALDER Erfahrungen an der Friedensschule in Münster	113
DORIS KNAB Der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages im Lichte einiger Erfahrungen aus der Schulreformerarbeit an der Friedensschule Münster	118

BARBARA BOTH / ALBERT ILIEN und die GREMIEN DER GLOCKSEE-SCHULE, unter Mitarbeit von RENATE STUBENRAUCH / JÜRGEN FRIEDMANN / RUDOLF MESSNER	
Zur Pädagogik der Glocksee-Schule	122
MARIA FRIEDERIKE RIEGER	
Stiftung Landerziehungsheim Neubauern – Ziele und Schwierigkeiten einer „freien“ Schule und der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages	130
JOHANN PETER VOGEL	
Zur gegenwärtigen Situation von Schulen besonderer pädagogischer Prägung und den entsprechenden Vorschlägen im Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages	133
HANS-CHRISTOPH BERG / WOLFGANG KLAFKI / DORIS KNAB	
Leitfragen und Thesen zur Fortführung der Diskussion über die Zielsetzung und die pädagogische Gestaltungsfreiheit von privaten und staatlichen Schulen besonderer pädagogischer Prägung und über die schulrechtliche Absicherung solcher Schulen	136
<i>Sekundarstufen II – Didaktik und Identitätsbildung im Jugendalter</i>	<i>139</i>
HERWIG BLANKERTZ	
Einführung in die Thematik des Symposions	139
ANDREAS GRUSCHKA	
Fachliche Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium der Erzie- herausbildung – über den Bildungsgang der Schüler der Kollegschule und zur Möglichkeit der Schule, diesen zum Thema zu machen	143
HAGEN KORDES	
Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium fremdsprachlicher Bildung	153
WOLFGANG FISCHER	
„Jugend“ als pädagogische Kategorie – historische Rückfragen an Untersuchen- gen zur Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung	168
JÜRGEN ZIECHMANN	
Stellenwert empirischer Verfahren in der Curriculumforschung. Eine Diskussion anhand von Projekten	179
HEINZ-OTTO GRALKI / ULRIKE STRATE / CARL-HELLMUT WAGEMANN	
Die Sozialisation von Studenten in Hochschulen. Bericht über ein Symposium . . .	185
<i>Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Zusammenarbeit zwischen Hoch- schulen und außeruniversitären Trägern</i>	<i>203</i>
JOACHIM DIKAU	
Zusammenfassung des Symposiums	203
GÜNTHER DOHMEN	
Rückwirkungen wissenschaftlicher Weiterbildung auf Hochschule und Hoch- schulpolitik	208

HANS-DIETRICH RAAPKE	
Beteiligung der Hochschule an der allgemeinen Erwachsenenbildung als Herausforderung für Wissenschaft und Praxis	214
<i>Prävention – Zauberwort für gesellschaftliche Veränderung oder neue Form der Sozialkontrolle?</i>	219
HANS-UWE OTTO	
Einleitung zur Fragestellung des Symposions	219
PETER GROSS	
Über die Präventivwirkung des Nichtwissens – Popitz revisited	221
HEINRICH KUPFFER	
Die Fragwürdigkeit der Prävention in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik	228
NORBERT HERRIGER	
Präventive Jugendkontrolle – eine staatliche Strategie zur Kolonisierung des Alltags	231
<i>Arbeit und Freizeit im Wandel – Antworten der Pädagogik</i>	237
HORST W. OPASCHOWSKI	
Neue Erziehungsziele als Folge des Wertewandels von Arbeit und Freizeit	237
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Die Zukunft von Bildung, Arbeit und Freizeit: Berufsarbeit wird knapp – Chance für gesellschaftliche Arbeit?	250
<i>„Ausländerpädagogik“ als pädagogische Spezialdisziplin?</i>	259
JÖRG RUHLOFF	
Einleitende Problemskizze	259
HELMUT LUKESCH	
Empirische Befunde zur Stellung des Ausländerkindes im deutschen Schulsystem und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft	262
FRANZ HAMBURGER	
Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft	273
HANS MERKENS	
Erfordernis und Grenzen ausländerthematischer Spezialisierung in der Schulpädagogik	283
JÖRG RUHLOFF	
Thesen zur Schlußdiskussion	292
JÖRG RUHLOFF	
Zur Diskussion	295
<i>Autobiographische und literarische Zeugnisse als Quellen und Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis und Handlungsorientierung II</i>	297
DIETER BAACKE	
Normalbiographie, Empathie und pädagogische Phantasie	298

ROTRAUT HOEPEL	
Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Materialien. Autobiographien als kommunikativ-pragmatische Formen der Selbstreflexion	307
THEODOR SCHULZE	
Auf der Suche nach einer neuen Identität	313
<i>Aufgaben und Verfahren interpretativer Theoriebildung</i>	321
PETER ZEDLER	
Entwicklungslinien und Kontexte interpretativer Theoriebildung	321
EWALD TERHART	
Übersicht über die Beiträge	333
HEINZ MOSER	
Versuch eines Resumés aus den Regensburger Diskussionen	343
<i>Leben und Lernen jenseits patriarchaler Leitbilder</i>	351
HEDWIG ORTMANN	
Einleitung in die Problemstellung des Symposions	351
SIGRID METZ-GÖCKEL	
Macht- und Selbstlosigkeit der Frauen. Assoziative Überlegungen zum Mutter-Tochter-Bündnis in den letzten drei Generationen oder das Matriarchat lebt weiter	353
BIRGIT CRAMON-DAIBER	
Bericht über die Ergebnisse der Begleitforschung zum Fünfjahresprogramm der Bundesregierung „Modellplan zur Freisetzung humaner Ressourcen und zur kreativen Entwicklung neuer Subsistenzformen“ (M.H.R.K.S.)	364
CHRISTINE HOLZKAMP / GISELA STEPPKE	
Leben und Wissenschaft – einige Überlegungen zu den Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Trennung von Erziehungsarbeit und Erziehungswissenschaft	372
<i>Forschungsfreiheit, Forschungsethik und Datenschutz</i>	381
WOLF-DIETER EBERWEIN	
Freiheit der sozialwissenschaftlichen Forschung und Datenschutz: Probleme und Lösungsansätze	381
HERMANN AVENARIUS	
Die Genehmigungsrichtlinien der Kultusminister unter juristischem Aspekt . . .	384
KARLHEINZ INGENKAMP	
Beispiele für die Behinderung der Forschungsfreiheit durch die ministerielle Genehmigungspraxis	388
EWALD ZACHER	
Einige verfassungsrechtliche und schulrechtliche Bemerkungen zur Zulässigkeit von wissenschaftlichen Erhebungen an Schulen und zur einschlägigen Genehmigungspraxis	392

LENELIS KRUSE Ethische und rechtliche Normen als Problem für die pädagogisch-psychologische Forschung	395
WILFRIED BERG Zur grundrechtlichen Problematik von Datenschutzbehörden und Forschungs- freiheit	399
KARLHEINZ INGENKAMP Beispiele für Konflikte zwischen Datenschutz und Forschern	403
PAUL J. MÜLLER Die Implementation des Datenschutzes im Bereich der wissenschaftlichen For- schung	407
EDGAR WAGNER Die informierte Einwilligung	410
ERWIN DEUTSCH Das Problem der informierten Einwilligung für Forschung und Datenschutz . . .	413
HELMUT GASSEN / MICHAEL SCHWANDER Zuständig sein und überflüssig werden	417
ULRICH HERRMANN / JÜRGEN OELKERS / JÜRGEN SCHRIEWER / HEINZ-ELMAR TENORTH Überflüssige oder verkannte Disziplin?	443
VERONIKA REISS Sprechpausen im Unterrichtsdiskurs	465

Vorbemerkungen

Bisherige Evaluationsstudien in der Schul- und Curriculumforschung beschränkten sich in der Regel darauf, die von den Schülern erbrachten Leistungen schulstufen- und schulformspezifisch zu überprüfen. Die Aufgabe des Jugendlichen, Ich-Identität während Adoleszenzkrise aufzubauen und Handlungskompetenzen zu entwickeln, die die sehr unterschiedlichen Leistungen produktiv verbinden, blieb hingegen unberücksichtigt. Auf diese Aufgaben konzentrierten sich Untersuchungen der Sozialisations- und Entwicklungsforschung, allerdings ohne die konkrete Lage der Jugendlichen in Bildungsgängen der Sekundarstufe II in Betracht zu ziehen. Beiden Ansätzen ist gemein, die den Bildungsprozeß prägenden Erfahrungen von dem für ihn konstitutiven Ort zu verlagern, nämlich entweder an die Oberfläche schulischer Leistungen oder an die Interaktion jugendlicher Menschen mit ihrer Umwelt. Eine spezifisch pädagogisch interessierte Forschung müßte diese beiden Aspekte verbinden, um die inhaltlich-didaktische Konstitution der Entwicklungsprozesse an der Umschlagstelle schulischen Lernens herausarbeiten zu können. Unter diesem Gesichtspunkt berichte ich – fragmentarisch – aus einem Evaluationsprojekt zum Kollegschulversuch. Mein Bericht beschränkt sich auf das Portrait von zwei Gymnasiastinnen im Leistungskurs Französisch: Maria und Nora.

Für die von mir vorgenommenen Untersuchungen ist ein Hypothesenrahmen maßgeblich, der die Herausbildung einer Lerner-Identität im Medium fremdsprachlicher Kompetenzentwicklung an das Entstehen und an die Aufhebung von mindestens fünf „Bruchlinien“ knüpft. Was unter „Bruchlinie“ zu verstehen ist, werde ich in der Darstellung der beiden Lernerbiographien im einzelnen darlegen. Generell fasse ich in Analogie zu allgemeineren Ansätzen der Identitätsforschung mit diesem Begriff die Spannung zwischen Fragmentierung und Kohärenz des Selbst: Der Schüler kann den Zusammenhang zwischen Können (Kompetenz) und Selbstachtung (Identität) nicht oder jedenfalls nicht ausreichend herstellen. Das Defizit legt er tendenziell der Lernorganisation zur Last. Diese soziodidaktische „Bruchlinie“ wird noch ergänzt durch eine psychodidaktische Spannung: Das Interesse des Schülers an Selbstbestätigung wird mit der relativen Entwertung des Selbst durch Fehlervorhaltung und Fragmentierung konfrontiert.

Von dieser Fragestellung aus wurde das Konzept einer bildungsgangbegleitenden Evaluation entworfen. Die Zielrichtung bestand im Unterschied zu testtheoretisch angelegten, punktuellen Untersuchungen darin, Kompetenz (nicht nur „Leistung“) und Identität (nicht nur „Einstellungen“) zu ermitteln. Dazu dienten Kompetenzexperimente und Identitätsexplorationen. Bei den Kompetenzexperimenten ging es vor allem darum, den Bereich lehrplanabhängiger, überhaupt schulgebundener Leistungen zu überschreiten und danach zu fragen, wie und in welchen Entwicklungsstufen sich fremdsprachliche Fähigkeiten in authentischen Kommunikationssituationen bewähren. Ganz analog lag das Interesse bei den Identitätsexplorationen darin, von der Feststellung der äußerlichen

Anpassung der Schüler gegenüber den ihnen zugemuteten Lernanforderungen zu der Erfassung von personbildenden Wirkungen, die sich aus der Auseinandersetzung des Schülers mit den Lernanforderungen ergeben, zu kommen.

Die in der Untersuchung angewandte Methode der Entwicklungs- und Veränderungsmessung kann hier nicht ausgeführt werden; ich beschränke mich darauf, als Ergebnis den Zusammenhang zwischen Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung über die „Krisenerfahrung“ der Schüler, wie sie sich an fünf „Bruchlinien“ fremdsprachlicher Bildung entfaltet, zu erläutern.

Das „Bruchlinien-Syndrom“

Die im Anhang als Beispiel I abgedruckten Äußerungen der beiden Schülerinnen des Leistungskurses Französisch – Maria und Nora – sind Reflexion und Produktion zugleich. Sie sind Produktion einer in möglichst korrektem und ausdrucksstarkem Französisch zu erbringenden Leistung, und sie sind gleichzeitig Reflexion über den mit dieser Leistung verbundenen Unterricht. Nehmen wir die Reflexionen wörtlich, so erscheint der Verlauf ihrer Einstellung zum Französisch-Lernen ähnlich: Hoffnungsfrohe Erwartung im ersten Jahr, Unlust („Null-Bock“) im zweiten Jahr, verbunden mit Notenabfall. Die Einstellungsänderung führt aber am Ende des Bildungsganges zu unterschiedlichen Ergebnissen. Maria richtet sich im Widerspruch zwischen eigenen Bedürfnissen und schulischen Anforderungen teils strategisch, teils resignativ ein. Gerade weil der Französischunterricht ihre persönlichen Ansprüche enttäuscht, kann sie sich auf die für das Abitur erforderlichen Minimalleistungen einstellen:

„Wer aus der Oberstufe die große Hetze nach Punkten macht, ist selbst schuld. Wenn man sich darüber im klaren ist, daß man von den Dingen, die man in der Schule lernt, fast nichts später gebrauchen kann, übersteht man sie auch ohne den großen Frust.“ (Maria, Fragebogen 1982)

Ihre Identität hat sie außerhalb der Schule und außerhalb des Fremdsprachenlernens restabilisiert. Innerhalb der Schule scheint ihre Lerneridentität stillgelegt, weil sie ihre Krisenerfahrung durch Unterordnung resignativ verarbeitet. Das oft zitierte Zweckdenken der Oberstufenschüler hat bei ihr nicht die Wahl des Leistungskurses bestimmt, sondern ist erst gegen Ende der Schulzeit mit der Unfähigkeit, den Widerspruch von Erwartung und Wirklichkeit aufzuheben, präsent:

„Da ist nur noch die Freude, diese Sprache zu hören und sie zu sprechen, die übrigbleibt. Aber ich kann meine persönlichen Gefühle nicht mit der Form des Unterrichts in Zusammenhang bringen; die Angst, viele Fehler zu machen usw. hemmt mich daran.“ (Maria in der französisch-sprachigen Reflexion, vgl. Anlage: Beispiel I)

Nora hingegen kämpft sich an die französische Sprache heran, aber außerhalb der Schule und angespornt durch interkulturelle Erfahrungen in Frankreich. So gelingt ihr die Restabilisierung einer Lerneridentität jenseits der Schule. Sie begreift im Lernen der fremden Sprache und Kultur eine Aufgabe persönlicher Entwicklung. Demgegenüber verblaßt die Unterrichtswirklichkeit, zu der sie kritische Distanz aufbaut:

„Man könnte sagen, daß meine Motivation, Französisch zu lernen, im Augenblick ideal ist, aber das schließt Frustration nicht aus... Ich schaff' es einfach nicht, zahlreiche Fehler zu vermeiden... Die Grammatik ist abstrakt und ohne natürliche Sprache, man könnte sagen, sie sei tot.“ (Nora in der französisch-sprachigen Reflexion, vgl. Anlage: Beispiel I)

Die Krisenerscheinungen haben sich bei Nora in Entfremdungsgefühlen und Sprachhemmung niedergeschlagen, bei Maria in Desinteresse und Rückzug. Die Lehrerin hat die

Krisenerscheinungen ihrer Schülerinnen durch zwei Grenzziehungen verstärkt. Ihr Versuch, den allgemeinbildenden Charakter des Französisch-Leistungskurses durch eine Einführung in den französischen Existenzialismus und die französische Literatur zu betonen, führt zu einer „Übergrenzung“, auf die Maria wie Nora krisenhaft reagieren:

„Den Leistungskurs hatte ich mir völlig anders vorgestellt, vor allem hatte ich mir mehr Kommunikation erhofft... Viele Leute... sind bestimmt hervorragende Analytiker und können stundenlang über Metaphysik und das Absurde sprechen, zur Kommunikation mit ihren Mitmenschen und zur Lösung alltäglicher Konflikte aber sind sie unfähig. Das ist einfach unter ihrem Niveau... Ich hatte oftmals den Eindruck, Philosophie und nicht den Französisch-Leistungskurs gewählt zu haben und die Devise hieß: Hast Du keine Probleme, dann mach Dir welche.“ (Sören im lernbiographischen Interview 1981; dieser Aussage stimmte Maria spontan zu.)

Die andere Grenzziehung der Lehrerin ist durch das Prinzip, alle Fehler der Lernerkommunikation sofort zu markieren und zu bekämpfen, bestimmt und kann als „Untergrenzung“ verdeutlicht werden. Das Fehlersyndrom aber war während der gesamten Oberstufenzeit für Maria und Nora eine beständige Quelle der Lernerkrise; sie konnte weder psychologisch noch didaktisch abgearbeitet werden.

Bruchlinie 1: Entwicklung der Lernaltersprache („Interlanguage“)

Die Reflexionen von Maria und Nora markieren die „Fehlermarke“ als die Scheide, jenseits derer entweder der Motivationszerfall oder der Mißerfolg in der Abiturprüfung lauert. Das Verhältnis, das der Schüler zur Regelstruktur der Fremdsprache gewinnt, enthält ein Identitätsproblem, sofern das Selbstbild des Schülers davon betroffen wird. Ist dieser Fall gegeben, so können sich Defizienzgefühle einstellen, die den Motivationszerfall des Lernens erklären. Defizienzgefühle sind Gefühle des „no system“: Was immer ich in der fremden Sprache schreibe oder spreche – es ist immer voller Mängel, nämlich weit entfernt von der Lehrererwartung und dem Regelsystem der Zielsprache. Allerdings ist der Identitätsaspekt nur die eine Seite der Sache. Die andere Seite ist der Kompetenzaspekt. Denn der Schüler fühlt sich nicht nur dann in seinem Selbstwert beeinträchtigt, wenn ihm vom Lehrer die Fehlerhaftigkeit seiner Leistung vorgehalten wird, sondern auch dann, wenn er selbst den Abstand seiner Lernaltersprache vom Regelsystem der Zielsprache bemerkt. Deshalb hätte es keinen pädagogischen Sinn, die rigide Fehlermarkierung durch eine größere Fehlertoleranz zu ersetzen. Weiterführen würde eine pädagogische Haltung, die in den Fehlern Indikatoren erkennt, welche die Entwicklung des Lernens von der muttersprachlichen Abhängigkeit bis zur fremdsprachlichen Einfühlung dokumentieren. Demgemäß beschreibe ich die Entwicklung von Fremdsprachenkompetenz als den Übergang von einer Lernaltersprache zur anderen. „Fehler“ verweisen auf Lernerstrategien, die einem bestimmten Typus von Lernaltersprache zugehören und mit denen der Schüler die ihm gestellten fremdsprachlichen Aufgaben löst, normwidrig oder defizitär, aber jedenfalls mit genau den Mitteln, die ihm zur Verfügung stehen (genau das ist seine jeweilige „Lernaltersprache“).

Maria und Nora haben ihre Fehlerquote im Verlaufe des dreijährigen Oberstufenbesuchs quantitativ nicht verringert. Gleichwohl erlaubt die qualitative Beurteilung unter dem angedeuteten Aspekt der Entwicklung einer Lernaltersprache eine wichtige Unterscheidung zwischen den beiden Mädchen: Marias Lernerentwicklung stagniert. Der impulsive Stil der interlingualen Lernerstrategie, deutsche Sprachstrukturen ins Französische zu übertragen, kann von ihr nicht durch einen regulativen Stil (Übergeneralisierung von Faustregeln) überwunden werden. Das läßt sich daran ablesen, daß bei Maria nicht nur der

Korrektheitsquotient stagniert, sondern auch der Regulationsquotient, der den Übergang von einer interlingualen zu einer intralingualen Lernerstrategie anzeigt.

Nora hingegen hat einen kleinen, aber ungewöhnlichen Sprung gemacht. Sie ist vom Schüler-Pidgin fast zum systematischen Stadium übergegangen. Dieser Sprung von impulsiver Sprachsimplifizierung zu einem zwar immer noch impulsiven, aber komplexeren intralingualen Regelverhalten wird im natürlichen Fremdsprachenerwerb (z.B. bei Gastarbeitern der ersten Generation und bei bestimmten Gruppen bilingual aufwachsender Kinder) so gut wie nie erfolgreich bewältigt. „Pidginisierung“ stellt sich in der Schule ein, wenn der Lerner sich nicht zunehmend an zielsprachennäheren Regelstrukturen orientiert, sondern die Simplifizierungen versteinern läßt („Fossile“). Nora aber hat das muttersprachenabhängige, simplifizierende Pidgin hinter sich gelassen. Da sie es durch eine ebenso impulsive Mixtur aus authentisch-elaboriertem Französisch ersetzt hat, ist ihre Kommunikationsfähigkeit entscheidend verbessert worden, nicht jedoch ihre Fehlerquote. Denn das anspruchsvolle persönliche Kommunikationsbedürfnis produziert eine neue Qualität von Fehlern und Regelverstößen, so daß – quantitativ gesehen – kein Fortschritt, von der Entwicklung der Lernersprache her aber eine prägnante Progression festgestellt werden kann.

Die Entwicklung der Lernersprache hängt indessen auch von inter- und intrapersonalen Strategien ab. Interpersonale Lernerstrategien ergeben sich vor allem aus der Fehlermarkierung durch den Lehrer. Im Fall von Maria und Nora waren drei Interventionen der Lehrerin vorherrschend:

- Prompte Fehlermarkierung („um den Anfängen zu wehren“),
- fehlerabhängige Abwertung der Schülerleistung („das mag ja schön und gut sein, was Sie sagen wollen, aber mit den Fehlern, die Sie da machen, ist das unerheblich“),
- präziser Verweis auf die grammatischen Basis-Bezugsregeln und der Aufforderung, diese „sich nun endlich einzuprägen“.

Die daraus folgende intrapersonale Lernerstrategie besteht deshalb vor allem aus dem Pauken grammatischer Regeln. Erläuterungen des Zusammenhangs zwischen einer Regel (z.B. Tempus oder Modus) und ihren sozialen Funktionen (z.B. Ausdruck von Wahrscheinlichkeiten, Höflichkeit usw.) finden dann nur zufällig Platz. Die intrapersonale Verarbeitung dieser Situation war bei Maria in der mittleren Phase des Bildungsganges durch starke Minderwertigkeitsgefühle geprägt, welche sich in aggressiven Reaktionen aufstauten:

„Dieses verdammte Lehrerarschloch, dieser Blaustrumpf. Ich habe dieses penetrante ‚lernen Sie endlich mal die Regeln‘ satt bis obenhin.“ (Nebenbemerkung während der 2. Entwicklungsaufgabe 1981)

Demgegenüber entwickelte Nora, obwohl durch ihren Vorstoß in qualitativ anspruchsvollere Kommunikationsstufen von der Fehlermarkierung besonders getroffen, kein Minderwertigkeitsgefühl. Sie weigerte sich einfach, die vielen Fehler als Textverunstaltungen zu akzeptieren:

„Wieso – ist doch richtig – ist das denn so schlimm?“ (Nebenbemerkungen während der 2. und 3. Entwicklungsaufgabe 1981 und 1982)

Bruchlinie 2: Entwicklung der Lernerkommunikation

Die großen Schwierigkeiten, die Maria und Nora hatten, um die ihnen gestellten Kommunikationsaufgaben ohne Sinnverkürzungen zu lösen, sind stärker an Lernkrisen beteiligt als ich ursprünglich gegahnt hatte. Tatsächlich schließt das Verhältnis, welches der

Schüler der Beziehung von Sprache und Kommunikation gegenüber eingeht, ein Identitätsproblem ein, sofern sein Lerner-Selbstbild durch Insuffizienzgefühle erschüttert wird. Insuffizienzgefühle sind Gefühle des „no power“: Was auch immer ich in der fremden Sprache ausdrücken will – es ist ohne Kraft und Klarheit, nämlich weit entfernt von den eigenen Mitteilungsintentionen und dem muttersprachlichen Kommunikationsvermögen. Aber ebenso wie bei dem Minderwertigkeitsbewußtsein aufgrund von Fehlermarkierungen bezeichnet auch hier der über das Unfähigkeitsgefühl definierte Identitätsaspekt nur die eine Seite der Sache. Die andere Seite erfährt der Schüler als die objektive Spannung zwischen kommunikativer Omnipotenz und (fremd-)sprachlicher Impotenz, die ausgeglichen werden muß. Die Art und Weise, wie dieser Ausgleich gefunden wird, nenne ich Kommunikationsstrategie.

Den elementaren Ausgangspunkt einer Kommunikationsstrategie zeigt derjenige Lerner, der in der Fremdsprache den von ihm selbst gemeinten Sinn zerstört oder stark beeinträchtigt. Eine zum simplifizierenden Pidgin der Lernersprache analoge Vorstufe der Kommunikation stellt die nicht angepaßte (dis-adaptive) Operation dar: In dieser stellt ein Schüler seine normalen (muttersprachlichen) Kommunikationsbedürfnisse still und beschränkt sich auf Formulierungen der elementaren Fremdsprachenlektionen. Eine mittlere Stufe (adaptive Operation) ist erreicht, wenn der Lerner seine Kommunikationsbedürfnisse an die fremde Sprache anpassen kann und zu diesem Zweck seinen persönlichen Stil reduziert. Fortschreitende sprachreflexive Differenzierung führt schließlich zu einem die bloße Anpassung überschreitenden (postadaptiven) Kommunizieren, welches mit Hilfe von Kodewechsel und Erläuterungen ein Gleichgewicht zwischen Kommunikation und Sprache herstellt.

Maria und Nora haben sich während ihrer Oberstufenzeit in ihrem Bemühen gesteigert, komplexere Kommunikationsabsichten in der französischen Sprache durchzuhalten. Gleichzeitig haben beide erhebliche Schwierigkeiten behalten, ihre Gedanken angemessen in der Fremdsprache auszudrücken. Während aber Marias Schwierigkeiten aus ihrer interlingualen, d. h. muttersprachenabhängigen Gedankenführung resultieren, verdanken sich Noras Schwierigkeiten gegen Ende der Schulzeit ausgerechnet ihrem intralingualen und interkulturellen Fortschritt, also ihrer außerschulisch gewonnenen Möglichkeit zu authentischer französischer Rede. Aber ebenso wie bei ihrer Lernersprache, so kann auch hier ihre entwickeltere Lernerkommunikation kaum vom Unterricht aufgegriffen und gewürdigt werden. Denn ihre Lernerkommunikation ist gerade unter dem Gesichtspunkt, den der Schulunterricht primär hervorhebt, unausgeglichen: Zwischen Sprachstruktur (Fehlerhaftigkeit) und Kommunikation (authentisches Sprachbemühen) klafft eine so große Differenz, daß nicht von einem post-adaptiven Stadium die Rede sein kann. Setzt man sich aber über die schulüblichen Bewertungen hinweg, so ist in ihrer Lernerkommunikation eine Kraft („power“) erkennbar, die ein gutes Gleichgewicht zwischen ihrem, dem jugendlichen Alter und der Geschlechtsrolle entsprechenden Sprachstil und dem authentischen Kommunikationsstil altersgleicher französischer Jugendlicher hält.

Marias Insuffizienz- oder „no power“-Gefühle sind schwach ausgeprägt. Ihre lernerbiographisch-kritischen Erfahrungen spielen sich eigentlich nur auf der Ebene von Minderwertigkeitsgefühlen ab und ignorieren – analog zur Kommunikationsstrategie der Lehrerin – die Probleme der Lernerkommunikation. Denn die Sinnverkürzungsprobleme entstehen bei Maria nicht erst im fremdsprachlichen Ausdruck, sondern sind bereits Merkmale ihrer Muttersprachenbeherrschung. Entsprechend nimmt sie viele Kommunikationsprobleme eher als Fehlerprobleme wahr.

Bei Nora hingegen entwickelte sich die Lernerkommunikation zwischenzeitlich extrem krisenhaft: In der ersten Phase des Oberstufenunterrichts war sie gehemmt und konnte nicht französisch reden; in der zweiten Phase machte sie, übrigens auch bei der Lösung der evaluativen Entwicklungsaufgaben, erste Sprechversuche, brach diese aber heulend ab. Diese mittlere Phase des Bildungsganges war durch ein sehr starkes Unfähigkeitsgefühl gekennzeichnet: Nora fühlte ihre Lernanstrengungen durch die pausenlose Fehlermarkierung der Lehrerin diskriminiert, so daß sie zu depressiven Reaktionen neigte:

„Ich krieg das, was ich sagen will, einfach nicht rüber. Wenn ich das lese. Das ist ja schlimmer als was der blödeste Gastarbeiter hinkriegt... Ich bin doof, ich bin einfach zu doof. Ich schmeiß die Kacke hin. Nein besser: Ich gehe nach Frankreich...“ (Beim Feedback-Gespräch nach der 2. Entwicklungsaufgabe 1981)

Was sie in der letzten Aussage andeutet, führt sie in der dritten Phase aus. Nach mehreren, jeweils mehrwöchigen Aufenthalten, Freund- und Liebschaften in Frankreich, machen ihre „no power“-Gefühle eine radikale Schwenkung, aber nicht zugunsten des Leistungskurses Französisch, sondern als vernichtende Gegenkritik. Gegenüber dem sturen, lieblosen „Pipi“, den „die da“ in der Schule machen, empfindet Nora jetzt ihre (außerschulisch gewonnene) Lernerkommunikation als überlegen:

„Das ist doch alles nicht echt. So wie wir im Unterricht, so redet doch keiner in Frankreich... Die in Frankreich machen auch genug Fehler, also kann ich das auch machen.“ (Beim Feedback-Gespräch nach der 3. Entwicklungsaufgabe 1982)

Bruchlinie 3: Konstitution von Lernerreflexion

Die im Beispiel II (vgl. Anhang) sichtbare „Bruchlinie“ ist die zwischen Rolle (oder Schulaufgabe) und Selbst. Beide Schülerinnen geraten in Verlegenheit, wenn sie nach etwas gefragt werden, was mit ihnen selbst zusammenhängt. Sie sind es nicht gewöhnt, über ihre Rolle (Aufgabe) zu diskutieren und insofern über sich selbst zu reflektieren. Die für die Untersuchung erstellte Entwicklungsaufgabe trägt also den Bruch in das Rollenverständnis der Schülerinnen hinein: Die von der Schule institutionalisierten und vom Französisch-Unterricht geradezu ritualisierten Verhaltenserwartungen werden einem „Mogelexperiment“ ausgesetzt. Dies verlangt von den Schülerinnen, die rollengebundene Identität des „Schulkindes“ durch die stärker ich-gebundene Identität des Jugendlichen zu ersetzen. Aber die Bruchlinie zwischen Rolle und Selbst ist, obwohl in der Untersuchung durch die Entwicklungsaufgabe herausgefordert, keine künstliche. Nur hat es die historische Trennung von Schule und Praxis bewirkt, daß sich diese Bruchlinie in der Regel zu keiner Krise auswächst – die Schüler sind an diese Situation gewöhnt und erwarten nichts anderes. Auch Noras „Ausbruch“ in der B-Aufgabe ist als Krise eher aus dem Zusammenhang ihrer Unfähigkeitsgefühle angesichts der Widersprüche ihrer Lernerkommunikation zu rekonstruieren. Dagegen bleibt der Kompetenzaspekt bedeutsam. Mit der Methode der Rekonstruktion von Kompetenzentwicklung läßt sich die Entwicklung des Rollenverhaltens im fremdsprachlichen Unterricht erfassen. Verläuft diese Entwicklung von bloßer Rollenübernahme zu selbstreflexiver Rollenrekonstruktion, so läßt sich „Lernerreflexion“ als der Vorgang definieren, durch den der Schüler sich seine Rolle (Aufgabe) zu eigen macht und gleichzeitig der Rolle im Sinne seines Auftraggebers gerecht wird.

Demnach stellt die reflexive Operation die durchschnittliche Lösungsform dar: Der Lerner übernimmt nicht einfach die vorgegebene Rolle, sondern sucht nach der richtig verstandenen. Jugendliche, die sich aber nicht bloß mit dem richtigen Verstehen einer

vorgegebenen Rolle begnügen wollen, versuchen, die Aufgabe mit eigenen Interessen in Verbindung zu setzen. Sie versuchen sich an einer selbstreflexiven Operation, in dem sie eine Rolle so einrichten, daß sie der eigenen Einstellung unter Berücksichtigung der vorgegebenen Aufgabe am nächsten kommt. Unterhalb einer so verstandenen reflexiven Operation bleibt der Lerner vor-reflexiv, dann nämlich, wenn er die Aufgabe umstandslos oder gar verkürzt übernimmt.

Auf dieser Folie läßt sich beschreiben, was Marias und Noras Lernerreflexionen gemeinsam haben und was sie unterscheidet. Gemeinsam haben sie die Tendenz zur bloßen Rollenübernahme und die Schwierigkeit, den Rollenwechsel vom Befragten zum Befragten, vom Prüfer zum Geprüften nachzuvollziehen. Was sie hingegen trennt, ist die unterschiedliche Entwicklung: Maria kommt in beiden Aufgaben über die vorreflexive Strukturierung ihrer Rolle nicht hinaus. Nora hingegen macht einen großen Sprung von der rigiden Rollenübernahme zur selbstreflexiven Rollen-Neustrukturierung.

Der Vorgang der Reflexionshemmung (= Maria) und der Reflexionsenthemmung (= Nora) ist aus Sperren der interpsychischen Kommunikation zu erklären. Die Lehrerin der beiden Mädchen vermittelt die Sperren durch Ausgrenzung analytischer Reflexion, die auf die eigene Lerngeschichte eingeht. Jedenfalls haben die Schülerinnen den Eindruck, daß ihre Lehrerin, konfrontiert mit psychodynamisch vorgetragenen Problemen, abwehrend reagiert:

„Ich bin mal zu ihr hingegangen und hab' ihr gesagt, daß mich dieser Gide und ihr Unterricht darüber depressiv macht. Sie hat mich gar nicht angeguckt, sie hat nur gesagt: Das machen wir alle mal durch!“ (Nebenbemerkung von Nora während der 3. Entwicklungsaufgabe 1982)

Die Lehrerin begrenzt ihren Unterricht auf Textarbeiten zu Humanismus/Existenzialismus, also auf reflexive Abstraktion. Zwar wird in diesem Französisch-Leistungskurs dauernd über die „Existenz des Menschen“ und über den „Sinn des Lebens“ geredet, aber – in der Rezeption Marias und Noras – wie über etwas Fremdes.

Ein Zusammenhang zwischen dieser ausgrenzenden Kommunikation und der Reflexions-sperre bei Maria läßt sich leicht nachweisen. Maria hat das Bewußtsein, in der Schule vor Aufgaben gestellt zu sein, die mit ihr selbst nichts zu tun haben. Obwohl sie von ihrer Persönlichkeitsstruktur für Reflexionen disponiert ist, zahlt sie den von ihr als Gleichgültigkeit empfundenen Unterrichtsansforderungen mit gleicher Münze heim, nämlich mit strategisch-resignativer Hinnahme.

Für Nora aber läßt sich ein solcher Zusammenhang gerade nicht entschlüsseln. Im Gegenteil, sie überzieht in exzessiver Weise ihre ich-bezogenen Reflexionen und ignoriert in der schriftlichen Kommunikationsaufgabe die vorgegebene Kommunikationsrolle (Briefwechsel) total. Statt dessen erfindet sie verträumt gänzlich andere Rollen, die ihre Liebes- und Kontaktsehnsüchte widerspiegeln.

Objektiv befindet sich also Maria in einer Entfremdungssituation („Null-Beziehung“): Sowohl die Aufgabe als auch die Aufgabenlösung bleiben ihr äußerlich. Dem entspricht aber kaum eine subjektive Wahrnehmung der eigenen Entfremdung, eben weil von der Schule gar nichts anderes erwartet wird. Nora hingegen, die sich im Französisch-Unterricht in einer wenigstens scheinbar authentischen Situation und in der Entwicklungsaufgabe in einer tatsächlich authentischen Situation befindet, erfreut sich keineswegs dieses Vorzuges. Sie sieht vielmehr zunehmend den Widerspruch zwischen ihrem Drang, alles eigenbestimmt umstrukturieren zu wollen, und den institutionellen Regelungen, die Aufgabentreue verlangen. So stellt sich sogar so etwas wie Besorgnis bei ihr ein:

„Ich schaffe es nicht, die zahlreichen Fehler zu vermeiden und das macht mich ein wenig traurig... Daher mache ich mir Sorgen wegen des Abiturs.“ (Nora in der französisch-sprachigen Reflexion, vgl. Anlage: Beispiel I)

Bruchlinie 4: Entwicklung der Lernerkultur („interculture“)

Fast parallel zu ihrem Rollenverhalten entwickelt sich bei Maria und Nora das interkulturelle Verstehen. Marias Unbeweglichkeit angesichts eines interkulturellen Konfliktes ist bezeichnend für die meisten ihrer Altersgenossinnen. Dem widerspricht nicht Noras Beweglichkeit. Denn diese ist eine nur scheinbare: Nora wendet sich von einer Monokultur (der deutschen) ab und einer anderen (der französischen) zu. Sowohl Stau (Maria) als auch Progression (Nora) deuten den Identitätsaspekt innerhalb der Lernerkultur an. Fremdsprachen-Unterricht berührt in seinem Landeskundeteil latent immer das kulturelle Selbstgefühl des Lerners. Schüler, die intensive Kontakte mit Angehörigen anderer Sprachgemeinschaften aufnehmen, erleiden gelegentlich einen „Kulturschock“: Sie begegnen Situationen, deren kulturelle Signale sie in die Irre führen, weil sie darauf keine Reaktionen gelernt haben. In diesem Sinn ist durch den Auslandsaufenthalt immer auch die Identität der Person angesprochen. Indessen ist Noras Abwendung von der schulischen und familiären Umwelt nicht typisch für Oberstufenschüler. Für die meisten Schüler beschränkt sich das Phänomen auf den Kompetenzaspekt. Ich beschreibe die Entwicklung einer „interkulturellen Kompetenz“ – analog zum Ansatz bei der Lernaltersprache – als den Übergang von einer Lernerkultur zur nächstfolgenden. Dabei bildet die Eigenkultur den zunächst bestimmenden, monopolisierenden Ausgangspunkt und die fremde Kultur den anderen Pol. Auch hier handelt es sich nicht nur um zunehmende Annäherung an die Zielkultur, sondern darum, über die Konfrontation mit dem Fremden der eigenen Identität bewußter zu werden.

Bei Maria und Nora entspricht der vorreflexiven Rollenrigidität in der B-Aufgabe eine monokulturelle Befangenheit. Beide Mädchen übernehmen nicht nur die aufgetragene Rolle, sondern auch die Stereotypen des Touristen als Repräsentanten der eigenen Kultur. Maria gelingt in der C-Aufgabe der Übergang in ein interkulturelles Niveau. Im Rollenspiel drückt sie bereits den Perspektivenwechsel aus. Bei Nora ist die Einstufung schwieriger. Der anfänglichen Kulturverhaftetheit in der B-Aufgabe läßt sie ein Jahr später die „Honigmondstimmung“ für die französische Kultur folgen. Sie erreicht damit noch keine transkulturelle Operation, dazu ist sie zu „monokulturell“ auf Frankreich fixiert; sie verbleibt aber auch nicht in einem monokulturellen Verhalten, denn dazu ist ihre Bewegung aus der eigenen Kultur heraus zu sehr Ausdruck eines „Protestinstrumentalismus“.

Der Einfluß, der dem Unterricht auf die Entwicklung der Lernerkultur zugerechnet werden muß, ist durch Marias und Noras Lehrerin auf eine kognitive Wissensstrategie konzentriert, also auf Landeskunde und Texte zur Geschichte der deutsch-französischen Freundschaft. Demgegenüber hat sie kompetenzbezogene Möglichkeiten des interkulturellen Perspektivenwechsels ausgeschlossen, ebenso wie auch die direkte Kommunikation mit Franzosen. So wie ihre „interlanguage“ bleibt auch ihre „interculture“ das einzige Modell des Französisch-Lernens ihrer Schüler. Maria stößt deshalb auf Kompetenzgrenzen, da ihr interkulturelles Verhalten von ihrem (mäßigen) Wissen bestimmt und auf die Kommunikation in der Schulklasse begrenzt ist. Nora hingegen hat eine andere, außerschulische „Lehrerin“ in der Freundschaft mit und in Frankreich gefunden. Mit ihr

identifiziert sie sich nicht nur mehr als mit der Lehrerin ihres Französisch-Leistungskurses, sondern auch mehr als mit der deutschen Umwelt:

„Die französische Kultur, die Einwohner und die Landschaft gefallen mir und geben mir viele Beispiele für eine natürlichere und spontanere Lebensart... Ich will so schnell als möglich nach Frankreich, möglichst dort leben – wirklich schön leben, so schön leben wie die da in Frankreich.“ (Nora in einer französisch-sprachigen Bemerkung während der Lösung der interkulturellen Dilemmaaufgabe)

Bruchlinie 5: Konstitution integrierter fremdsprachlicher Kompetenz

Die Art und Weise, wie Maria und Nora die in Beispiel II vorgestellte Kommunikationssituation bewältigen, weist auf eine letzte „Bruchlinie“ ihrer Lernerbiographie hin, auf die Spannung zwischen ihrem Wunsch nach voller Selbstdarstellung und den schulischen Fragmentierungen, die bis zum Gefühl der Selbstentwertung führen können. Maria und Nora haben den Leistungskurs Französisch gewählt in der Erwartung, einmal möglichst vollständig und ausdrucksstark mit Franzosen kommunizieren zu können. Der Unterricht aber löst die Erwartung nicht ein. Er übt Teilfähigkeiten und läßt weite Bereiche von Fähigkeiten, die zur Lösung komplexer Kommunikationssituationen nötig sind, unberücksichtigt. Durch diese Ausgrenzung von Bereichen, die der Schüler als zu den „wirklichen“ fremdsprachlichen Fähigkeiten gehörig versteht, bilden sich Entzugsgefühle („Deprivation“). Mit ihnen ist nicht nur ein isolierter Identitätsaspekt angesprochen, sondern zugleich der Zusammenhang mit dem Kompetenzaspekt: Wissen und Können.

Die gymnasiale Oberstufe konzentriert ihren fremdsprachlichen Unterricht auf den Bereich, der – wie vage auch immer – als Studierfähigkeit angesehen wird: Analyse, Argumentation, umgangssprachliche Konversation. Andere kommunikationspraktische und professionelle Fremdsprachenfähigkeiten, die für die interkulturelle Verständigung notwendig sind, werden vernachlässigt. Deshalb ist die in Beispiel II gezeigte Aufgabe so konstruiert worden, daß sie mit den im gymnasialen Leistungskurs Französisch erworbenen Fähigkeiten gelöst werden kann, zu ihrer optimalen Bewältigung aber zusätzliche Kompetenzen dienlich sind. Ich nenne das eine integrierte (oder Surplus-)Kompetenz. Sie ist gegeben, wenn der Schüler die gleichzeitig interkulturellen, interpersonalen und interprofessionellen Kommunikationsdilemmata, die ihm als Evaluationsaufgaben gestellt werden, bewältigen kann. Gegen diese Anordnung kann nicht eingewandt werden, sie sei dem gymnasialen Unterricht gegenüber unangemessen, weil sie Elemente enthalte, die nicht in der Intention dieses Unterrichts lägen. Ein solcher Einwand ist verfehlt, weil sich die Aufgabenkonstruktion aus den „Bruchlinien“ des gymnasialen Fremdsprachenunterrichts selbst ergibt.

Angewandt auf unsere beiden Schülerinnen ergibt sich, daß Maria alle für die Lösung der Kommunikationsaufgabe notwendigen Teilkompetenzen mobilisieren kann – (mit Ausnahme derjenigen, die zur professionellen Konversation gehören). Die sich so zeigende Lernerintegration ist allerdings nur aneinanderreihend. Maria kommt zwar zur sprachlichen Verständigung, aber in bezug auf die „Redesorte“ gelingt ihr kein sprachlich angemessenes Eingehen auf die Situation. Das läßt sich durch einen Vergleich mit Noras explosiver Entwicklung der Lernerintegration demonstrieren. Während Maria ihre wertenden und argumentierenden Äußerungen nur schwach in die sprachliche Form der Konversation einbringt, assoziiert Nora diese bereits miteinander. Sie wendet Momente der Kontaktaufnahme (*Excusez-moi, Monsieur*), der Kontakterhaltung (*Soyez tranquille*) und der Überzeugung (*Nous deux...*) an. Insofern befindet sich ihre Lernerintegration

bereits in einem mittleren Stadium, in dem auf komplexere Konfliktsituationen durch Assoziationen der einen Struktur (Wertung, Analyse, Argumentation) auf die einer anderen Struktur (Konversation) eingegangen werden kann. Gleichwohl fehlt Noras Intervention nicht nur sprachlogisch, sondern auch kommunikationslogisch einiges zur wirklich erfolgreichen Aufgabenlösung. Das will ich mit dem Beispiel der Kollegschülerin Judith, einer Schülerin also, die sich in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang, der zur Abiturprüfung mit den Leistungsfächern Französisch und Englisch und zugleich zur berufsqualifizierenden Prüfung als Auslandskorrespondent führt, demonstrieren: Bei Judith tritt das integrative Stadium der Sprachstrukturierung hinzu, nämlich die Fähigkeit, in ambivalenten Kommunikationssituationen sowohl zwischen formalisierender (geschäftsmäßiger) und personalisierender Sprache wechseln zu können. Diese Flexibilität ist darum für gelungene Kommunikation so wichtig, weil die meisten Lebenssituationen mehrdeutig sind. Das heißt: Sprachlich-soziale Konventionen einer Gesellschaft und ihrer Teilsysteme ragen überall hinein; ihre Anwendung (*Permettez-moi d'intervenir...*) ist oft die Voraussetzung für die Möglichkeit der Kontaktaufnahme, genauso wie der Wechsel auf eine personalisierende Sprache (*Voyez...*) zur Stabilisierung des Kontaktes notwendig werden kann. In beiden Fällen hat die Sprache die kommunikative Funktion, mit dem Angesprochenen eine Gemeinsamkeit durch eine auf Gegenseitigkeit begründete Verhaltens- und Sprachregel herzustellen.

Die Ausgangsstrategie der Lehrerin von Maria und Nora läßt sich nun unter dem Gesichtspunkt der Konstitution fremdsprachlicher Kompetenz umformulieren. Sie fragmentiert ihre Sprachvermittlung in einer der gymnasialen Oberstufe typischen Weise, indem sie der Fertigkeit reflexiver Abstraktion (Analyse und Kommentar) ein Unterrichtsmonopol zuerkennt und alle übrigen Kommunikationsfähigkeiten (Argumentation, Konversation) nur als unvermeidliche Medien zuläßt. Dieses Phänomen der Fragmentierung fremdsprachlicher Kompetenz markiert eine „Bruchlinie“, die Schüler als „sprachliche Deprivation“ spüren. Dieses Gefühl kann in der Perspektive des Schülers eine Bedeutung erhalten, wenn er es als Verlust weiterer Lern- oder Lebenschancen ansieht. Natürlich tritt dieses Gefühl als Krise nur bei denjenigen Schülern auf, deren Erwartungshorizont von dem im Unterricht faktisch Vermittelten erheblich abweicht.

Provisorischer Vergleich des Lernens im gymnasialen Leistungskurs Französisch mit dem im doppeltqualifizierenden Bildungsgang der Kollegscheule

Bei den Kollegschülern des doppeltqualifizierenden Bildungsganges ist ein Motivationszerfall wie bei den Gymnasiastinnen Maria und Nora nicht zu beobachten. Inhalte und Intensität der Motivation ändern sich auch hier, aber immer in Richtung einer Reformation der Motivgenese, nicht in Richtung einer Deformation. Andererseits entwickeln die Schüler angesichts der von ihnen als Doppelbelastung empfundenen Doppelqualifikation erhebliche Streßphänomene. Dieser Streß erklärt sich daraus, daß die Kollegschüler beim Übergang in die Sekundarstufe II nicht nur den Wechsel der Inhaltsstruktur (von der Anschauungsstufe zur Textstufe), sondern auch den Wandel der Lernerrolle häufiger als ein Problem der Veränderung ihrer Schüler-Persönlichkeit empfinden als Gymnasiasten. Wo sich zu dieser doppelten Lösungskrise und dem physischen Streß der Kollegschüler noch Schwierigkeiten mit der Zielsetzung des Bildungsganges gesellen, kommt es zu anomischen Einstellungen. Dies ist besonders dann der Fall, wenn keine integrative Einstellung zum Bildungsgang gefunden werden kann. Eine Gruppe von Kollegschülern in unserer Untersuchung sieht in der Kombination ihrer Fächer und sogar

in der Fremdsprachen-Konstellation der berufspraktischen und studienbezogenen Kurse eher unzusammenhängende Konglomerate als einen sinnvoll strukturierten Bildungsgang. Sogar gegenüber den Entwicklungsaufgaben der Evaluation meinten einige Kollegschülerinnen:

„Also sowas Verrücktes: Da lassen sie uns einen Geschäftsbrief schreiben, in dem wir über die Rassenprobleme in den amerikanischen Schulen diskutieren sollen. Wie paßt so was wohl zusammen?“ (Nebenbemerkungen Susannes während aller drei Entwicklungsaufgaben)

Allerdings kann man aus diesem Phänomen nicht folgern, daß die Kollegschüler zu einfachen Hierarchisierungen in der Sinngebung ihres Lernens tendieren. Bei Judith kommt eindeutig heraus, daß sie den Sinn ihres Fremdsprachen-Lernens von einem übergeordneten Prinzip aus, also integrierend, bestimmt. Allerdings korrespondiert diese Art der Integration nur vage mit dem vom Bildungsgang gemeinten Standpunkt der Integration. Während der Bildungsgang die Vorstellung einer erfolgreichen Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung von der Integration berufs- und studienbezogener Qualifikationen abhängig macht, orientiert sich Judith unmittelbar an dem Bedürfnis, den eigenen Wunsch nach omnipotentem Fremdsprache-Können mit dem im Bildungsgang eröffneten Lernen zu verbinden:

„Daher habe ich den Wunsch, nach der Schule viel zu reisen und ich will versuchen, mit den Franzosen in ihrer Sprache zu sprechen... Der Unterricht in der Kollegscheule ist meiner Meinung nach zu hart, aber ich glaube, daß meine Fähigkeiten, meine Gedanken im Französischen auszudrücken, sich entwickelt haben. Der Grund dafür liegt vielleicht darin, daß wir viele Texte, die von ökonomischen und sozialen Problemen handeln, und zugleich Texte von klassischen Autoren lesen.“

Judiths Reflexionen verweisen auf Stagnation ihrer Lernaltersprache und auf Steigerung ihrer Lernerkommunikation. Gleichzeitig zeigen sie, daß der doppeltqualifizierende Bildungsgang die Schüler – zwischenzeitlich – zu einer präsystematischen Konfusion zwischen Englisch und Französisch verleitet. Die Konfusion aber treibt ein reflexives und teilweise sogar selbstreflexives Rollenverhalten hervor, welches in signifikanter Weise von dem überwiegend präreflexiven Verhalten der Gymnasiasten abgehoben ist. Dementsprechend zeigen die meisten Kollegschüler auch verstärkte Entfremdungsgefühle. Die Kombination zwischen beiden, Selbstreflexion und Entfremdung, führt zu ebenso starkem Streßgefühl wie Sprachvermögen. So verhalten sich viele Kollegschüler zu der in der Evaluations-Aufgabe vorgegebenen Rollensituation in einer Weise, wie wir sie in der gymnasialen Lerngruppe nur bei Nora gefunden haben: Sie übernehmen die angebotene Rolle nicht einfach, begnügen sich auch nicht blind damit zu erfahren, wie diese Rolle richtig zu verstehen ist, vielmehr strukturieren sie sich die Aufgabe in eigener Weise um:

„Ich bin hier in einer Konfliktsituation, und ich würde nicht glücklich sein. Ich finde den Deutschen nicht gut, wie er sich verhält. Aber andererseits muß ich ihn verstehen. Denn ich war vor zwei oder drei Jahren auch so. Und ich bin sehr cholerisch.“ (Judith während der Lösung der interkulturellen Dilemmaaufgabe, vgl. Anlage: Beispiel II)

An Judiths Aufgabenlösung läßt sich zeigen, daß sie sowohl reflexiv-abstrakte als auch praktisch-professionelle Teilbefähigungen zur Lösung des interkulturellen Dilemmas integriert und das in signifikantem Unterschied zu den Lösungen der Gymnasiastinnen. Die Art und Weise, wie Judith umgangssprachliche und professionelle Konversation verbindet, zeigt, warum zur Problemlösung das beziehungsreiche Sprachkönnen, welches sich hier in einem adäquaten Wechsel zwischen formalisierender und personalisierender Sprache ausdrückt, zur optimalen Lösung der vorgegebenen Rollensituation notwendig ist.

Judith gehört in der Kollegscheule allerdings zu der Gruppe der leistungsstärkeren Schüler. Ihr steht eine große Gruppe mit mittlerem Leistungsniveau gegenüber. Eine weitere Lernergruppe scheint dagegen in ihren Fähigkeiten noch sehr diffus und unter dem Niveau der Gymnasiastin Maria. Aber die bei diesen Kollegschülern konstatierbaren Deprivationsgefühle bleiben doch weit unter dem Maß, das bei den Gymnasiastinnen zu beobachten war.

Ohne dem Abschluß der Untersuchung vorzugreifen, darf ich doch die Prognose wagen, daß bei einigen Kollegschülern die Verbindung von Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung gelingen wird, andere Kollegschüler aber zu keiner Überwindung diffuser Bildungsgangidentität kommen werden. Entwicklungsformationen von der Art des Moratoriums (wie bei Gymnasiasten) zeichnen sich dagegen nicht prägnant ab, und Entwicklungsformationen vorzeitiger Identitätsschließung läßt die objektive Lage der Schüler in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang kaum zu. In ihm entstehen zu viele entwicklungstreibende Widersprüche, als daß sie Lehrer und Schüler erlauben könnten, sich ohne strukturelle Veränderung ihrer Lerner- und Selbstkonzepte eine Lernerbiographie zu bilden.

*Anlagen**

Beispiel I:

Warum lernen Sie Französisch – und was bedeutet das Lernen dieser „fremden Sprache“ eigentlich für Sie, für Ihre eigene Entwicklung und für Ihre Zukunft?

Maria:

1980 (Jahrgangsstufe 11.1)

Je n'ai pas des raisons speciales et par consequence je n'ai pas des projets pour l'avenir. Ainsi je peux dire seulement que j'aime bien la langue et au fond c'est tout. J'espère de me rejouir comment depuis les deux années que j'ai eu le français.

1981 (Jahrgangsstufe 12.1)

Dans ce-moment-là il n'y a pas beaucoup de motivation d'apprendre le français. J'ai le choisi parce que je suis été seulement fascinée de la langue et j'ai un désir très fort de faire des vacances en France. Mais ce passion est devenu plus réalistique, et la réalité c'est faire des devoirs, la vocabulaire etc. Pas de choses romantiqu ou quelque chose comme ça... Et surtout il y a beaucoup des fautes qui empêchent le joie de plus en plus.

1982 (Jahrgangsstufe 13.1)

En-ce-moment-là la motivation (contrairement au commencement d'apprendre le français) n'existe pa plus. Je pense qu'on peut chercher la reponse dans les conditions de l'école, dans les raisons comme – notes, des règles enuyantes concernant le grammaire, l'ennui pendant le cours.

C'est seulement la joie de l'écouter ou de parler qui reste. (Dans une situation pratique). Mais je ne peux pas unir ces sentiments personnels avec la forme du cours, la peur de faire beaucoup des fautes etc. J'ai beaucoup de difficultés d'apprendre le français dans le cadre de l'école, mais je pense que ce mon problème générale concernant aussi les autres cours.

Nora:

1980 (Jahrgangsstufe 11.1)

J'aimerais de parler bon une langage étrangère. Parce que l'anglais a pas rouler pour moi. Je préfère le Français a mon disziplin specialise. J'aime la intonation. J'aime la France avec ces habitants. Autrefois peut-être je y habite. Aussi pour faire _____ voyages, je désire de parler avec les français pour faire _____ grand conversations.

*) Die unterstrichenen französischen Wörter oder Wendungen sind als fehlerhaft markiert.

1981 (Jahrgangsstufe 12.1)

J'apprends le français pour gagner une grande capabilité du communication.

Malheureusement nous faisons dans la course tout quelque chose de différente: lire, analyser et philosophir. Et tout ça avec mes fautes grandios. Cela me fait malade.

1982 (Jahrgangsstufe 13.1)

On pourrait dire que ma motivation d'apprendre le français est idéale en ce moment, mais ça n'incarne pas la frustration sur ce métier. Je n'arrive pas d'éviter les fautes nombreuses et cela me fait un peu triste. Mais il y a des raisons plus générales pour cette sorte d'incapabilité ! Alors, je me fait des soucis à cause du bac...

J'essaie d'être plus prudents et j'ai commencé à analyser l'hortho graphie et la grammaire d'un livre français (Mémoire d'Hadrian de Marguerite Yourcenar) Peut-être c'est un chemin d'effort car je n'arrive pas d'apprendre le français à la méthode de l'école! (La grammaire si abstraite et sans une langue naturelle on pourrait dire qu'elle est morte!) Tout au contraire, j'étais plusieurs fois en France et voilà la langue vive. Maintenant je suis tenté d'apprendre un peu plus la langue français à Paris Lettres modernes s'appelle-t'il le métier étudiant. On a la possibilité d'étudier sur le théâtre, les films et des romans actuels. Mais comment passé l'autorisation difficile avec cette quantité des fautes? ... Je poursuis le but d'une specialisation et modification du language. La culture français, les habitants et les paysages me plaient et me donnent beaucoup d'exemples pour une manière de vivre plus naturellement et spontanément. J'ai fait des expériences en France.

Beispiel II:

Im Rahmen einer mündlichen Entwicklungsaufgabe werden die Schüler vor ein interkulturelles Dilemma gestellt, das sie analysieren und lösen sollen:

Maria 1981 (B)

M = Maria, Sp = Spielleiter

Sp: Tu es en France, dans un hôtel avec un touriste. Et il discute avec l'hôtelier. Le touriste allemand est énervé. Il crie, il proteste. Il demande qu'on lui rembourse son argent.

M: Je pense que c'est pas bon

Sp: Qu'est-ce qui n'est pas bon?

M: Je pense que ... euh ... ce n'est pas bien ...

Sp: Bien

M: bien ... que ... euh ... la chambre est sale

Sp: Et la réaction de l'Allemand, comment la trouves-tu?

M: Je pense ... euh ... qu'il sont juste

Sp: Pourquoi?

M: Pourquoi? Qui ... parce que ... ce sale

Sp: Bon, et que dirais-tu au juste à l'hôtelier?

M: (2) Est-ce que vous pouvez – euh – donner -euh- à Monsieur une autre chambre, parce que c'est sale et ce n'est pas bon.

(3) Et – euh – ce n'est pas un service pour notre organisation.

(4) Nous sont – nous avons euh-donné une garantie pour notre touriste qui vont. -euh- nous pouvons aussi-euh- chercher.

(5) une autre hôtel pour lui

(6) Nous avons – nous voulons avoir l'argent.

Sp: Tu ne penses pas que ta réaction est un peu brutale?

M: Non ... parce que la chambre est pas bon

Maria 1982 (C)

M: Moi, je pense que c'est une méthode pour ...

Sp: Oui c'est une méthode que j'emploierai pour entraîner le raisonnement des élèves

M: le rai ...

Sp: raisonnement ... l'argumentation.

Et j'entraîne les élèves à cela à partir d'une situation réelle.

M: C'est très pratique

Sp: Que dirais-tu à l'hôtelier dans cette situation?

M: est-ce que vous pouvez donner une autre chambre à Monsieur, parce que sa chambre est sale.

Sp: C'est tout comme argumentation?

M: Ach so ... ce touriste a donné beaucoup d'argent ... a payé beaucoup pour la chambre. Et si on paie beaucoup on veut une chambre ... sauber

Sp: propre

M: propre. Il est toujours propre en Allemagne. Il ne connaît pas les ... Kakerlaken

Sp: Les cafards ... Mais pourquoi réagis-tu comme ça?

M: Oui, parce que un touriste a payé et si on a payé ... j'ai dit cela ... et moi, je n'aime aussi pas une chambre sale. C'est pourquoi la raison ... c'est pourquoi j'aide au touriste

Sp: Tu ne trouves pas ta réaction un peu dure – en France, à l'étranger?

Sp: Bien
 M: Bien
 Sp: Mais le touriste et toi, vous êtes en France, vous êtes des étrangers?
 M: Qui... je ne sais pas on veut... doit plus... höflich
 Sp: Poli
 M: Poli. On doit être plus poli
 Sp: Comment serais-tu alors plus poli?
 M: Je demande d'avoir... Monsieur... je vous demande... l'argent ou la chambre...

Feedback:

M: Si je serais le touriste je ne voudrais pas aussi être content parce que la chambre est sale.

Nora 1981 (B)

(vor dasselbe Dilemma gestellt wie Maria)

N = Nora, Sp = Spielleiter

N: Je dois dire à l'hôtelier pour... zurückgeben
 Sp: retourner
 N: retourner l'argent ou quelque chose comme ça...?
 Sp: C'est à toi de juger
 N: ...Ich verstehe nicht (fängt an zu weinen)
 Sp: (versucht sie zu trösten, der Spielleiter interveniert und hilft mit. Nora will aufgeben. Aber nach gutem Zureden macht sie weiter.)
 N: Monsieur, le touriste disait... euh... sa chambre est trop bruyante... pour dormir. Et il veulent que vous rendir son argent.
 Sp: (aufmunternd)
 Mais c'est bien, très bien. Pourquoi parles-tu comme ça à l'hôtelier? Tu ne trouves pas ta réaction un peu dure, à l'étranger, en France?
 N: Aber ich hab doch schon geantwortet (wieder nahe am Weinen)

M: Dure? Oui, mais je ne peux pas parler comme en allemand... je ne peux pas parler... höflich

Sp: Poliment

M: Poli...

Feedback:

M: Je ne serai aussi pas contente si on me donne une chambre sale. Je serais plus polie.

Nora 1982 (C)

N: Pourquoi ce jeu?
 Sp: Je veux dire ceci: ... (erklärt)
 N: Mais... question... C'est fou à mon avis
 Sp: Pourquoi? Pour enseigner l'argumentation je pars d'une situation réelle. Et je te demande comment aimerais-tu raisonner face à l'hôtelier
 N: Raisonner?
 Sp: Raisonner: la raison... faire la raison... argumenter
 N: Ah, argumenter... mais pourquoi. Je ne voudrais pas dire que sa chambre est sale
 Sp: Pourquoi pas?
 N: Mais c'est pas la politesse...
 Sp: Pourquoi, les Français aiment-ils la politesse?
 N: Ah oui, ils sont très très polis, beaucoup plus que les Allemands
 Sp: Et tu parlerais comment à l'hôtelier?
 N: Non... si... j'ai décidé quelque chose. D'abord je dis que l'hôtel française n'est pas mal et qu'on ne doit pas être Allemand
 Sp: Mais tu parles à qui?
 N: A l'hôtel... non à l'Allemand
 Sp: Et pourquoi?
 N: Parce que c'est faux... euh... son comportement. Peut-être la chambre... bon... et tout ça. Je n'aime pas... mais la cuisine française oh là là, une chose est meilleure et l'autre non
 Sp: Bien. Mais qu'est-ce que tu dirais à hôtelier?
 N: Je dirais: ...
 Sp: Mais avec politesse et avec argumentation, ne l'oublie pas!
 N: Je dirais: excusez moi, Monsieur mais êtes calme
 Sp: Soyez tranquille
 N: soyez tranquille. Si l'Allemand serait plus calme, vous aidez... vous voulez aider...

Moi, je suis calme et gentille... nous deux
règlementons... l'affaire

Sp: règlons

N: Nous règlons cet Allemand. Et alors il va
comprendre...

Lösung der gleichen Aufgabe durch eine Kollegschiilerin: Judith 1981 (B)

Judith (B 1981)

J = Judith, Sp = Spielleiter

J: Je présume que c'est une situation du conflit. Quand l'Allemand ne prennent pas la chambre il
fait l'hôtel... l'hôtelier coléreuse

Sp: furieux

J: furieuse... mais quand

Sp: si

J: mais si il prennent

Sp: prend

J: prend la chambre il est pas heureux

Sp: Et toi, qu'est-ce que tu ferais?

J: Que faisais?

Sp: ferais

J: ferrais... je suis dans cette situation du conflit et je sais je serrai pas content. Je trouve pas bon
l'Allemand... comme il est Mais autre part il faut que je comprend. Parce que j'ai étais comme ça
avant deux ou trois années. Et je suis coléreuse

Sp: furieuse

J: furieuse aujourd'hui souvent. Mais je pense quand on est dans un pays extérieure on est pas à la
maison... on est étrange

Sp: étranger

J: étranger... et c'est pour laquelle

Sp: C'est pourquoi

J: Non, c'est pour laquelle

Sp: Tu veux dire c'est la raison pour laquelle

J: Ah bon? Ach ja... was wollte ich noch sagen: Ach so. C'est pourquoi les raisons pour laquelle

Sp: lesquelles

J: on doivrait être gentil. Les Français sont un peu plus libres comme nous et ils pensent que les
Allemands sont pas libre comme ça

Sp: Très bien, vraiment très bien. Et comment réagiras-tu maintenant face à l'hôtelier. Que dirais-tu
exactement pour résoudre cette situation de conflit?

J: Je dirais: Permettez-moi Messieurs que j'intervine. Peut-être je veux vous aider, non... vous
rendre un service. Vois... voyez, Monsieur hôtelier, le touriste n'est pas mauvaise. Mais il n'a
pas l'habit de venir à la France. Il ne sait pas. Il est dur. C'est pour laquelle... la raison pour
laquelle je voudrais vous prier: veuillez aller à lui et diser... dire: votre chambre, cher Monsieur,
je la clinerai

Sp: nettoierai

J: Ah... net... bon... et tout ira bon. Je me remercie...

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hagen Kordes, Von Galen Str. 2, 4414 Sassenberg